



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

La metodología ABP en el aula de lengua extranjera.

Autor/es

ALFONSO CARMONA VICIOSO

Director/es

MARÍA ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario en Intervención e Innovación Educativa

Departamento

FILOLOGÍAS MODERNAS

Curso académico

2016-17



La metodología ABP en el aula de lengua extranjera., de ALFONSO CARMONA VICIOSO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2017

© Universidad de La Rioja, 2017

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo Fin de Máster

LA METODOLOGÍA ABP EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Autor

ALFONSO CARMONA VICIOSO

Tutora: María Asunción Barreras Gómez

Máster

Máster en Intervención e Innovación Educativa

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO

2016/2017

Índice

1. Introducción y justificación teórica	5
1.1 El inglés y su importancia en el contexto educativo actual	5
1.2 La competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro destrezas	7
1.3 La enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo	12
1.4 El ABP como metodología aplicable en clase de lengua extranjera	14
1.5 Hipótesis de la investigación	17
2. Metodología empleada	19
2.1 Contexto educativo	19
2.2 Horario del grupo-clase	20
2.3 Generalidades de la intervención	20
2.4 Objetivos	23
2.5 Contenidos	24
2.6 Competencias clave	25
2.7 Programación y proyecto	26
2.8 Evaluación	36
3. Análisis de los datos	39
4. Discusión y conclusiones	47
5. Referencias bibliográficas	53

Resumen

La enseñanza del inglés ha supuesto un reto para la comunidad educativa actual al encontrarnos en un mundo globalizado en el que el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera es fundamental para el desarrollo de un ciudadano del siglo XXI. Esto implica que desde la educación se debe enfatizar en nuevas propuestas didácticas y metodológicas que mejoren la adquisición de la competencia comunicativa y de las cuatro destrezas imprescindibles en una lengua extranjera (escuchar, hablar, leer y escribir). Por ello, el presente trabajo plantea el uso de varias características de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que aplicadas en un grupo-clase que presenta una metodología de corte más tradicional mediante la realización de un proyecto, demuestren o indiquen si dicha metodología es útil o no en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras claves

Inglés, competencia comunicativa, ABP, destrezas en inglés

Abstract

Teaching English is considered as a challenge for the educative community nowadays, thanks to be in a globalized world where the learning and mastery of a foreign language is needed for developing the skills of a citizen in the XXI century. It implies that education must emphasize on new didactic and methodology proposals to acquire communicative competence and the four skills of language (listening, speaking, reading and writing). According to that fact, this work proposes the use of some characteristics of the Project Based Learning (PBL), which once applied in a classroom which uses a traditional methodology, shows if this methodology is useful or not in the learning of a foreign language.

Key words

English, communicative competence, PBL, English skills

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

1.1 El inglés y su importancia en el contexto educativo actual

El inglés es actualmente una de las lenguas más habladas en el mundo. Ya desde los años cincuenta numerosas organizaciones internacionales tales como la UNESCO, la OMS, UNICEF o el Banco Central han acogido el inglés como lengua universal (Gutiérrez, 2010: 28). La mayor parte de la población mundial la ha aceptado como el idioma internacional usado en múltiples aspectos de la vida social, política y económica y por ende, puede ser catalogada como una de las habilidades básicas que todo estudiante debiera dominar sin importar el sistema educativo en el que se halle inmerso (EF, 2015: 3).

En la Unión Europea (Figura 1), el inglés es la lengua más hablada por los ciudadanos después de su lengua materna, siendo el porcentaje de hablantes cercano al 34%.

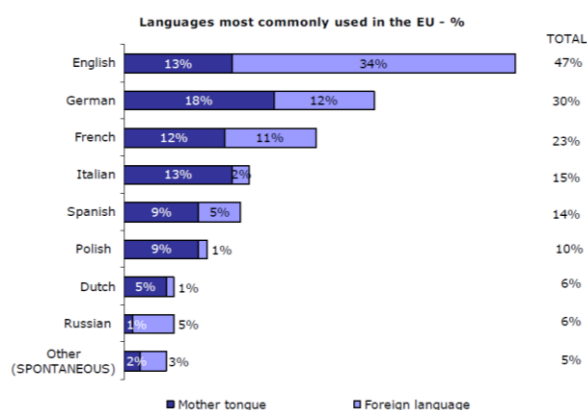


Figura 1. Fuente: Eurobarometer (2005:7)

Gutiérrez (2010: 30) comenta una predicción realizada por el lingüista británico Graddol (2006: 14) acerca de que el número de personas que hablarían inglés entre los años 2010 y 2015 ascendería a los dos billones, siendo los currículums escolares una de las fuentes a partir de las cuales este hecho se llevaría a cabo, puesto que aumentaban la importancia y el contenido referido a la enseñanza del inglés. Es por ello que el sistema educativo debería satisfacer las necesidades idiomáticas que la sociedad actual en la que nos encontramos.

Según la LOMCE (2013), el sistema educativo español considera una prioridad el aprendizaje y el dominio de una lengua extranjera como consecuencia del mundo globalizado en el que nos encontramos. La legislación

vigente (LOMCE, 2013, BOR, 2014) incide en la importancia que presenta el aprendizaje de una segunda lengua en la etapa primaria, puesto que no solo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y, por tanto, conseguir una mejora en las habilidades de comunicación, sino que favorece y perfecciona la adquisición de otras destrezas en el ámbito matemático, plástico o lectoescriptor. Por otro lado, recientemente se ha subrayado la importancia del dominio de una lengua extranjera y el bilingüismo en La Rioja con el BOR (2017: 6701), regulándose la importancia y la necesidad de establecer proyectos y enseñanzas bilingües en centros de Educación Infantil y Primaria en toda la Comunidad Autónoma. Ya la Ley Orgánica de Educación establecía en los principios generales de la Educación Primaria el “adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (LOE, 2006, art. 17: 21). Por su parte, la LOMCE no modifica dicho objetivo, que se mantiene íntegro en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas básicas de la Educación Primaria (2014). Así pues, el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en uno de los objetivos concretos de la etapa, dotando a la enseñanza del inglés una mayor relevancia que en leyes educativas anteriores.

Sin embargo, la LOMCE (2013) plantea la carencia que presenta este hecho en las aulas. En este caso, varios factores pueden influir en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Según Cenoz (2003: 8), algunos de los más importantes pueden ser:

- Asimilar que el aprendizaje de una lengua extranjera es un trabajo que dará frutos a largo plazo, lo que conlleva adaptar constantemente los currículums en los sucesivos niveles educativos.
- Establecer objetivos lingüísticos concretos en los diferentes ciclos educativos.
- Desarrollar la competencia comunicativa.
- Aplicar una metodología motivadora para los alumnos, adaptada a sus intereses y a su nivel de inglés.
- Garantizar la formación del profesorado.

1.2 La competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro destrezas

Dos de los factores que se consideran relevantes en el presente trabajo y que serán puestos a prueba son el conseguir un desarrollo íntegro de la competencia comunicativa y emplear una metodología apropiada y útil para la enseñanza del inglés.

Definir la competencia comunicativa ha sido objeto de estudio de numerosos lingüistas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Richards y Rodgers, 1986:64, Bagarić y Djigunović, 2007: 95-96). Hymes (1972) comenta que la competencia comunicativa también incluye el uso de conocimientos gramaticales a las diferentes situaciones de comunicación que se dan en diversos contextos sociolingüísticos. Por ello, tras décadas de estudio, la mayoría de los autores coinciden en que un hablante posee competencia comunicativa siempre que no solo posea conocimiento de la lengua sino que sea capaz de activar ese conocimiento en una situación comunicativa real. Siguiendo esta línea de estudio, Leontaridi y Peramos (2009: 8-9) indican que el desarrollo de la competencia comunicativa se basa en que el individuo pueda desenvolverse satisfactoriamente en multitud de contextos lingüísticos.

Para el Consejo de Europa, el aprendizaje de una lengua se basa en que “los estudiantes de una lengua deben aprenderla de tal manera que se utilice en un contexto de comunicación y que el conocimiento y las destrezas que se desarrollen puedan ser utilizadas de una manera efectiva” (Council of Europe, 2001: 10). Así pues, la competencia comunicativa queda implícita en la definición. Además, la competencia comunicativa presenta a su vez un componente cultural de gran relevancia, puesto que no se puede aprender una lengua extranjera sacada de su contexto social, cultural y político. Para ello, el hablante debe conocer las reglas socioculturales que rigen los principios de comunicación del lugar geográfico del que proceda la lengua para poder utilizar el lenguaje y desenvolverse con él de una manera apropiada (Koran, 2016: 3). Por otro lado, a la hora de aprender y enseñar cualquier lengua, cuatro son las destrezas que hay que trabajar. Según SIL International (1999), el aprendizaje de una nueva lengua no se basa en una única habilidad a desarrollar, sino que se pueden encontrar cuatro áreas diferentes: escuchar, hablar, leer y escribir, siendo sus análogas inglesas *Listening, Speaking, Reading and Writing*, las

cuales pueden dividirse a su vez en receptivas (*Listening y Reading*) y productivas (*Speaking y Writing*) (Domínguez González, 2008:8). Cada una de estas destrezas es al mismo tiempo, un subconjunto de micro habilidades, que se ponen en marcha a la hora de utilizar cualquiera de las cuatro destrezas en una situación comunicativa real.

Para que el aprendizaje de la nueva lengua sea óptimo, se recomienda que las cuatro destrezas se trabajen a la vez, en vez de centrarse en una específica (Powers, 2010: 12.4). Esto quiere decir que en cada una de las sesiones que se trabajen en un aula, deberían aparecer actividades en las que se trabajen las cuatro destrezas de manera global, siempre atendiendo a la competencia comunicativa. Leontaridi y Peramos (2009: 8), señalan que el conjunto de las destrezas se puede trabajar de dos formas diferenciadas:

- a) Integración simultánea: combinar actividades en las que se trabajan dos o más destrezas al mismo tiempo.
- b) Integración sucesiva: desarrollar las cuatro destrezas con una misma actividad.

Los autores señalan que la segunda opción es menos utilizada pero es la más completa a la hora de trabajar. Ahora bien, existe un orden preestablecido en el trabajo continuado de las destrezas que mejora significativamente el aprendizaje (Prasad, 2004: 14, House, 1997: 7):

- *Listening*: el niño escucha un idioma.
- *Speaking*: el niño reproduce los sonidos escuchados de manera verbal.
- *Reading*: se presenta al niño el idioma de manera escrita.
- *Writing*: el niño reproduce las gráficas de manera escrita.

El orden establecido no es aleatorio, sino que se corresponde con el orden de adquisición de una lengua, puesto que el niño experimenta y reproduce una lengua de manera oral en primer lugar, y a continuación de forma escrita (House, 1997:7). Del mismo modo, a nivel curricular, se presentan las destrezas en cuatro bloques de contenido en la etapa de la Educación Primaria (BOR, 2014):

a) Comprensión oral (la escucha)

La destreza de *listening* es un proceso mental que se basa en la escucha y la comprensión de aquello que se nos comunica o transmite de manera oral, pudiéndose realizar de manera interactiva (dándose cuando se produce un intercambio de información constante entre emisor y receptor) y no interactiva (cuando el intercambio de información es unidireccional) (SIL International, 1999). Es un proceso complejo que permite interpretar y entender mensajes orales en tiempo real utilizando una amplia gama de recursos lingüísticos tales como fonológicos, semánticos, pragmáticos, etc. (Usó-Juan Martínez-Flor, 2006: 29). Si diferenciamos entre lengua materna y lengua extranjera, el proceso se realiza de manera automática en el primer caso (Chomsky, 1957), mientras que requiere de un proceso de aprendizaje en el segundo.

Brownel (2015: 12) comenta que a la hora de poner en práctica esta destreza en la vida cotidiana varios son los ejercicios que realizamos inconscientemente: discriminar información auditiva, determinar en qué parte del discurso hay que centrar la atención, desarrollar un conjunto de micro habilidades útiles a la hora de poner en práctica la destreza y, finalmente, comprender aquello que se escucha. Por su parte, Prasad (2004: 15) distingue dos tipos de *listening* que se dan en el aula: *casual listening*, que es aquel que surge y se realiza de la conversación estándar entre dos o más personas y que se lleva a cabo de manera espontánea, y *focused listening*, que es aquel que se realiza de manera premeditada y uno de sus objetivos fundamentales es buscar la motivación en el alumno. Mendelshon (2006: 77) señala además la importancia del uso de material real a la hora de realizar actividades de *listening*, si bien recomienda el uso de material creado por el profesor en situaciones puntuales. A su vez, dicho material debe ser variado para mantener elevados los niveles de motivación. Mendelshon (2006: 87) recalca que una vez mostrado el material, el profesor debe enseñar a escuchar al alumno, usando estrategias lingüísticas apropiadas y no solo exponerle al *input* lingüístico.

Prasad (2014: 15-18) comenta algunas de las actividades que pueden realizarse en el aula, tales como la repetición de sonidos, distinción de sonidos claves y entonaciones diversas, completar espacios en blanco ante un *script*,

asociar sonidos a imágenes o colores, etc. todo ello atendiendo a la edad de los alumnos.

b) Expresión oral (el habla)

La segunda de las destrezas se basa en la transmisión emisiva de información vía oral. Es una de las destrezas que más retos supone al aprendiz de lengua extranjera, y se basa en algo más que en la pronunciación de las palabras (SIL International, 1999). Por su parte, Usó-Juan y Martínez-Flor, (2006: 139) comentan que se trata de un acto comunicativo en el que intervienen numerosos factores sociales, por lo que definen esta destreza como un proceso simultáneo de intercambio de información, en el que los hablantes se encuentran en una situación comunicativa concreta. Además, a la hora de realizar actividades de emisión oral, se debe tener en cuenta que el alumno necesita un mayor nivel de *input* lingüístico (cantidad de información lingüística recibida en lengua extranjera) que su propio nivel de producción lingüística, que irá aumentando progresivamente a medida que el alumno avance por las sucesivas etapas educativas (Kurniashi, 2011: 76), a lo que se debe el orden establecido anteriormente en cuanto a la enseñanza de las cuatro destrezas.

Por otro lado, podemos encontrar tres situaciones diferentes en el uso de esta destreza (SIL International, 1999): situación interactiva, en la que se produce un intercambio de información entre un emisor y un receptor; situación parcialmente interactiva, en la que el intercambio de información es básicamente unidireccional aunque el receptor esté presente; y no interactiva, en la que el receptor no participa en ese momento en la situación comunicativa. Así pues dos son las estrategias que más se deben emplear en el aula; repetición oral y creación del propósito (Dalton-Puffer, 2006: 188). Cuanto más se hable en una lengua extranjera, mejores serán los resultados obtenidos, puesto que más se reconocerán las estructuras lingüísticas en el discurso, se diferenciarán mejor los sonidos y se desarrollarán estrategias comunicativas en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En cuanto a la creación del propósito, se basa en hacer ver a los alumnos la necesidad de comunicarse oralmente y la satisfacción obtenida cuando esa comunicación tiene éxito a lo largo de las múltiples situaciones que se encontrarán dentro y fuera del aula (Dalton-Puffer, 2006: 188-189).

Con todo ello presente, algunas de las actividades de *speaking* que pueden llevarse a cabo en las clases de lengua extranjera se basan en juegos lingüísticos, cadenas de palabras, repeticiones, diálogos, *role-plays*, etc. en los que el uso de material real (también denominado *realia*) juega un papel fundamental a la hora de crear un ambiente lúdico y motivador para que brote la comunicación (Prasad, 2014: 20-22).

c) Comprensión escrita (la lectura)

Por su parte, el *reading* consiste en la obtención de información comunicativa a través de la lengua escrita, por lo que se trata de una destreza receptiva (SIL International, 1999), que se encuentra relacionada con el *writing*, sobre todo en aquellas sociedades que manifiestan una importante tradición escrita. Metodológicamente, ha sido una destreza que no era muy trabajada en el aprendizaje de una L2 o LE. Sin embargo, Usó-Juan y Martínez-Flor, (2006: 261) sostienen que se trata de un proceso y una destreza clave en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que es usada inconscientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de presentar material, trabajar con libros de textos, etc. Ozuru, Dempsey y McNamara (2009: 229-230) destacan a su vez la importancia de la cohesión textual de los textos escritos en el aprendizaje de la comprensión lectora y afirma que los textos deben cumplir un nivel de cohesión adecuado al nivel de esta destreza en los alumnos, ya que incluso aquellos que manifiesten una menor comprensión lectora obtienen más información de un texto siempre y cuando este ponga énfasis en su cohesión.

Según Williams (2066: 360-362) la lectura es fundamental para adquirir competencia y habilidad en el aprendizaje de las lenguas, no solo a través del *intensive reading* (textos que se trabajan en clase bajo la supervisión del profesor) sino también gracias al *extensive reading* (textos ajenos a la actividad del aula o sin una supervisión tan directa del docente), pues ambas son un excelente método de adquirir *input* lingüístico al mismo tiempo que se mejoran habilidades y estrategias de comprensión y comunicación.

A la hora de trabajar actividades en el aula, se pueden emplear estrategias tales como el libroforum, alternar tipos de lectura (en voz alta, en silencio, alterna

entre compañeros, etc.), mímica, cambio de oraciones, resolver preguntas de un texto, etc. (Prasad, 2014:25).

d) Expresión escrita (la escritura)

La cuarta de las destrezas consiste en la producción escrita de textos. Es a su vez la más complicada de aprender, puesto que conlleva no sólo un conjunto de palabras y sonidos escritos, sino que debe representar a su vez un conjunto de pensamientos y emociones estructurados en el discurso escrito (SIL International, 1999). Según Usó-Juan y Martínez-Flor (2006: 383), en esta destreza convergen tres elementos fundamentales: texto (producto creado en la situación comunicativa dada), escritor (emisor de la información) y lector (receptor de la información).

Para desarrollar correctamente esta destreza, los alumnos necesitan seguir un proceso en el que organizar y clarificar ideas y pensamientos, redactar, revisar corregir, etc. a través de diversas etapas que irán siendo más complejas y específicas a medida que aumente la edad y el nivel de competencia de dichos estudiantes (Betancourt, 2015: 12). Por su parte, Cumming (2006: 481-484) sugiere que tres son las implicaciones que se deben tomar para la enseñanza del *writing* en una lengua extranjera: dedicar lecciones a fomentar y desarrollar metas y logros en los estudiantes, promover el uso de una gran variedad de recursos y orientar las actividades en función de los intereses de los alumnos.

Para desarrollar esta destreza algunas de las actividades que se pueden emplear son el uso de anagramas, describir imágenes, escritura creativa, completar huecos, escribir preguntas y respuestas, emular conversaciones, etc. todo ello atendiendo a la edad y el nivel de los alumnos (Prasad: 2014:30-33).

1.3 Enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo

Una vez definidas las cuatro destrezas, es necesario identificar el enfoque comunicativo adoptado por el docente en las aulas. Numerosos autores han propuesto diversos enfoques a lo largo del siglo XX. Richards y Rodgers (1986) y Larsen-Freeman (1986) comentan que los enfoques más relevantes tratados en las últimas décadas son:

- Enfoque oral y enseñanza del inglés en situaciones concretas (*Oral Approach and Situational English Teaching*).
- El método audiolingüe (*The Audiolingual Method*).
- Enseñanza del lenguaje comunicativo (*Communicative Language Teaching*).
- Respuesta física (*Total Physical Response*).
- El camino silencioso (*The Silent Way*).
- Enseñanza del lenguaje en comunidad (*Community Language Learning*).
- El enfoque natural (*The natural approach*).
- “Sugestopedia” (*Suggestopedia*).

Debido a la importancia de desarrollar la competencia comunicativa como objetivo clave en la enseñanza de una lengua extranjera, el método más apropiado para ello es el tercero de los nombrados, la enseñanza del inglés desde un punto de vista comunicativo. Richards y Rodgers (1986: 69-71) comentan este enfoque desde la concepción de Hymes (1972) y explican qué se entiende por competencia comunicativa. Para Hymes (en Richards y Rodgers, 1986: 70), una persona posee competencia comunicativa cuando a la hora de emitir un mensaje lingüístico es capaz de:

- Hacerlo de una manera que formalmente es correcta.
- Cuando lo expresado es factible en virtud de los términos acordados en dicho lenguaje.
- Cuando lo expresado es apropiado y adecuado en un contexto comunicativo real conocido.
- Si lo comunicado se lleva a cabo y se comprende el mensaje y lo que ello implica.

Para desarrollar pues dicha competencia, Piepho (1981: 8) expone unos niveles necesarios a trabajar dentro de este enfoque lingüístico:

1. Un nivel de contenido integral, en el cual se trabaje el lenguaje como un modo de expresión
2. Un nivel lingüístico e instrumental, en el que el lenguaje se concibe como un sistema semiótico y un objeto de aprendizaje)

3. Un nivel afectivo implícito en las relaciones interpersonales y las conductas de los alumnos, en el que el lenguaje se utiliza como un medio de expresar valores y juicios acerca de uno mismo o de otros.
4. Un nivel de aprendizaje individual, en el que el lenguaje funciona como un método de análisis de errores propios.
5. Un nivel educativo- curricular, en el que el lenguaje es un contenido que aparece en el currículum escolar (en Richards y Rodgers, 1986: 73).

1.4 El ABP como metodología aplicable en clase de lengua extranjera

Dejando atrás enfoques didácticos de corte más tradicional, una metodología aplicable al aula y que sea capaz de cumplir los preceptos comentados anteriormente es necesaria para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Además, no se puede olvidar el contexto social y cultural en el que la sociedad europea se encuentra inmersa, ya que “en la era de la globalización, los objetivos en el aprendizaje de una lengua deberían incrementar su atención hacia modelos que ofrezcan sistemas multidinámicos que integren las destrezas de un idioma con una comunicación significativa, que a su vez sirva para desarrollar la competencia comunicativa del alumno” (Hinkel, 2006:113). Es por ello que la búsqueda de nuevos métodos reportará beneficios en el aula.

En el presente trabajo se propone la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos) como método de trabajo que aúne tanto el desarrollo de las cuatro destrezas como de la competencia comunicativa recogida en el enfoque lingüístico. Además, Barreras (2017:114) indica que el ABP permite a los alumnos investigar, diseñar y planificar un proyecto al mismo tiempo que desarrollan estrategias de trabajo en equipo, de resolución de problemas y de reflexión. Esta metodología se basa en el planteamiento de una situación real o imaginaria a los alumnos para que, a través del trabajo en equipo, compongan y elaboren un proyecto interdisciplinar evaluable que resuelva o satisfaga las necesidades educativas que dicha situación requiera (Aranda, 2010: 1, Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010: 13), siendo sus tres ejes principales el alumno, como centro y motor de su propio aprendizaje, las relaciones dentro y fuera de los equipos y la comunicación (Galeana, 2006:5).

Aplicar esta metodología al aula puede suponer, no solo un desarrollo de la competencia comunicativa (puesto que se aplicará en clase de lengua extranjera), sino que es útil para el desarrollo de otras diversas competencias útiles para el alumno. Este método de trabajo permite trabajar las cuatro destrezas, ya que a través del trabajo en equipo los alumnos trabajan en un microclima educativo en el que la comunicación es fundamental a la hora de realizar el proyecto. Ello es posible puesto que el ABP goza de las siguientes características (Tippelt y Lindemann, 2001: 4):

- Carácter interdisciplinario.
- Aprendizaje orientado a proyectos
- Formas de aprendizaje autónomo
- Aprendizaje en equipos
- Aprendizaje asistido por medios

Una vez que se decida implementar dicha metodología en el aula, algunos de los elementos que estarán presentes serán el trabajo en equipo, la participación del estudiante, el papel del profesor, la evaluación y la implementación de las TICs.

Los equipos de trabajo deben ser lo más diversos posibles, puesto que esas diferencias presentes en la heterogeneidad proporcionarán múltiples beneficios para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida profesional y laboral (Galeana, 2006: 3-4). De esta manera se consigue que el propio alumno, a través del trabajo en equipo, sea el centro de su propio aprendizaje. Huber (2008: 5-6) cita los cinco rasgos esenciales de Shuell (1986) en cuanto a la participación de los alumnos en la participación activa de su propio aprendizaje, demostrando así los beneficios que una metodología como el ABP puede aportar al proceso enseñanza aprendizaje:

1. Aprendizaje activo, cada persona aprende por sí misma
2. Aprendizaje auto-regulado, los alumnos evalúan sus actividades y ejercen procesos de retroalimentación.
3. Aprendizaje constructivo, se construye el conocimiento partiendo de experiencias y conocimientos previos.

4. Aprendizaje situado, existe una meta para el aprendizaje y este se desarrolla en un contexto determinado.
5. Aprendizaje social, el aprendizaje se percibe como un proceso social creado a partir de la colaboración mutua.

Otro aspecto fundamental es el papel del profesor, puesto que adquiere la categoría de guía, no de instructor. Este debe abandonar la tarea que tradicionalmente se le asignaba en las escuelas para convertirse en el facilitador, en aquel que aporta recursos, asesoramiento y encauza los límites y la acción del proyecto (Galeana, 2006: 7). Desde el punto de vista de las tareas del docente en el ABP, esta metodología posee contenido real y verídico, incluido en el currículum, presenta una evaluación rigurosa y real, posee unas metas educativas explícitas, marcadas como los objetivos del aprendizaje, afianza sus raíces en el constructivismo y el aprendizaje significativo y está diseñado para que el profesor también aprenda y se autoevalúe al mismo tiempo (Martí et al., 2010: 13).

Por otro lado, la evaluación también goza de una especial relevancia. Esta debe ser rigurosa y real (Galeana, 2006: 8, Traverso-Ribón, I., Balderas-Alberico, A., Doderó, J. M., Ruiz-Rube, I., & Palomo-Duarte, M. (2016: 2-3).), en la que los estudiantes aprenden a autoevaluarse, a evaluar a sus compañeros y a desarrollar procesos de retroalimentación constructiva. Para ello, se utilizan numerosos instrumentos de evaluación, tales como los portafolios¹, las fichas de control, cuestionarios o las rúbricas², que tienen la finalidad de obtener información de calidad acerca de todo aquello que sucede en el desarrollo del proyecto.

Además, el ABP es un escenario educativo ideal para la implementación de las TICs en el aula, ya que estas no se conciben actualmente como un simple instrumento de apoyo en el aprendizaje, sino que pueden convertirse en creadoras de aprendizaje grupal y la creación de conocimiento (Martí et al. 2010:15). Por otro lado, las TICs pueden ofrecer un entorno pedagógico

¹ Los portafolios son documentos escritos que incluyen una serie de elementos que los estudiantes deben desarrollar y entregar en determinados momentos del aprendizaje (Traverso-Ribón, et al. 2016: 3).

² Las rúbricas son tablas que contienen escalas de valoración para cada uno de los criterios que se pretende evaluar (Traverso-Ribón, et al. 2016: 3).

novedoso que favorezca el aprendizaje de los alumnos al mismo tiempo que se convierta en una renovación metodológica para el docente (Domingo y Fuentes, 2010:171).

Por tanto, y en consecuencia con lo comentado anteriormente, si el ABP se implementa con eficacia en el aula, puede beneficiar significativamente el aprendizaje de los alumnos, ya que “mejora la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas, mejorar la capacidad de trabajar en equipo, desarrolla las capacidades mentales de orden superior, aumenta el conocimiento y habilidad en el uso de las TICs en un ambiente de proyectos y promueve una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio” (Martí et al. 2010:14).

Por otro lado, el implemento de la metodología ABP en quinto curso en este proyecto es una oportunidad ventajosa para preparar al alumnado para su posible paso a Educación Secundaria, donde varios de los objetivos generales que marca la LOMCE se encuentran estrechamente relacionados con las competencias y destrezas que se desarrollan al utilizar metodología ABP.

1.5 Hipótesis de la investigación

Se pretende implementar varias características de la metodología ABP en clase de lengua extranjera en un aula de quinto curso de Educación Primaria para comprobar si dicha metodología es útil en la adquisición de la competencia comunicativa y la mejora de las destrezas en inglés, así como la adquisición de vocabulario, gramática y pronunciación en lengua inglesa, además de fomentar varias de las competencias básicas del currículum.

2. METODOLOGÍA EMPLEADA

En el siguiente apartado se incluye la programación basada en la metodología ABP que se llevará a cabo en el centro, así como las generalidades de la intervención.

2.1 Contexto educativo.

El presente trabajo se llevó a cabo en un aula de 5º de Primaria del C.P.C. Salesianos Los Boscos, calle, Doctor Múgica, Logroño (La Rioja).

El centro contaba con nueve líneas en el momento de la intervención en Educación Primaria, con un ratio de alumnos variable por aula, siendo una de las líneas mencionadas el escenario donde se realizó el proyecto.

Su ideario aboga por una política de inclusión, atención a la diversidad e innovación educativa recogida en su Programación Anual y en su Proyecto Educativo de Centro, por lo que el equipo directivo accedió gustoso a la realización del proyecto. El centro ya se encontraba inmerso en varios proyectos tales como Centros Educativos hacia la Sostenibilidad, en los que algunas actividades se realizaban en inglés, por lo que la idea del ABP en el aula ordinaria en clase de lengua extranjera fue bien acogida. Se presentó la programación para un mes y medio de período lectivo y fue aprobada por los órganos de gobierno pertinentes, dando libertad para poner en práctica la intervención bajo la supervisión de varios profesores del centro.

El aula en la que se impartió el proyecto estuvo compuesta por veintisiete alumnos de edades comprendidas entre los diez y los doce años. Cuatro de dichos alumnos estaban diagnosticados como Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) (LOMCE, 2013), además de que en la clase se encontraban seis alumnos que han repetido curso en algún momento de su vida educativa, por lo que su edad no se corresponde con la del grupo clase ordinario. En cursos anteriores, la clase demostró tener problemas con el trabajo en equipo cuando este se utilizaba en el enfoque didáctico ordinario del aula (aquel que se usaba con normalidad en clases y cursos anteriores) y existieron algunos malentendidos derivados de dicha experiencia, por lo que se decidió trabajar con una metodología diferente, de corte más individual. Por ello, para aunar el método de trabajo que seguían en el centro con las características del ABP, se presentó un proyecto que combinaba ambas metodologías para así

poder mejorar destrezas de trabajo en equipo, aplicadas en un nuevo enfoque metodológico.

2.2 Horario del grupo-clase.

El horario fue el utilizado durante toda la intervención, lo que dejaba un margen de cinco horas semanales para la realización del proyecto (Tabla 1).

Tabla 1

Horario en el que se impartió el proyecto

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:00					Inglés
10:00-11:00		Inglés			
11:00-11:30			Inglés		
11:30-12:30					
15:00-16:00	Inglés			Arts and Crafts	
16:00-17:00					

De tal manera, cuatro de las horas se impartirán en clases de Inglés y una en *Arts and Crafts*. El centro no dio la oportunidad para modificar todo el horario, puesto que suponía el cambio del horario de buena parte del profesorado.

2.3 Generalidades de la Intervención.

El objetivo general de la Intervención es plantear una unidad didáctica que combine ciertas características de la enseñanza tradicional con la metodología basada en el ABP para comprobar si el resultado académico y el interés por el aprendizaje de una lengua extranjera aumenta o si, por el contrario, la enseñanza del inglés no debería impartirse mediante el uso de esta metodología.

Para ello, se seguirán ciertos principios básicos en todas las sesiones:

- Exceptuando aquellas sesiones teóricas en las que se enseñaran los contenidos necesarios para superar los objetivos de la unidad (siendo necesario trabajo individual en las horas, lecturas y en casa), los alumnos trabajarán en equipo. Los equipos serán heterogéneos y

mixtos (Galeana, 2006: 1), y estarán formados por cinco o seis alumnos. Es importante la distinción entre trabajo en grupo y trabajo en equipo, no se pretende con la Intervención que los alumnos se repartan el trabajo, sino que trabajen todos de manera conjunta para alcanzar una meta común. Es lo que se conoce como interdependencia (Walker y Crogan, 1998: 383).

- Otro aspecto fundamental es el desarrollo de la autonomía y la creatividad en los alumnos. Ante un problema o tarea dado, deben ser los alumnos los que desarrollen una estrategia y tomen las decisiones adecuadas para resolverlo. El profesor se convertirá en un guía-mentor que les ayudará en el proceso, pero no será el responsable de facilitarles la respuesta final (Galeana, 2006: 7).
- El objetivo común de los equipos es alcanzar la meta de la unidad, que en este caso es la construcción de un castillo medieval. Sus intervenciones en el aula, las tareas que realicen, las actividades que planteen, etc. serán el camino para poder ir construyendo el castillo semana a semana. El castillo constará de cinco piezas principales que obligatoriamente deben formar parte del producto final, pero los alumnos serán libres para añadir, decorar o crear nuevas piezas para su maqueta. El profesor será el encargado de darles el permiso para ir añadiendo las piezas principales según vayan trabajando durante las sesiones. En cada una de las sesiones, el profesor introducirá las actividades necesarias que los alumnos deben realizar para poder completar sus maquetas.
- A lo largo de la unidad, se intercalarán clases propias de una enseñanza más tradicional debido a varios factores. Entre ellos se encuentran el tiempo limitado del que se dispone para realizar la Intervención, el cumplimiento con los objetivos contenidos y estándares de la programación del centro escolar, la imposibilidad de alterar el horario, el modelo de aprendizaje seguido por los alumnos en su vida escolar y la evaluación requerida por el centro y los padres.
- La evaluación del programa de Intervención se realizará de diversas formas (Traverso-Ribón, et al. 2016: 3). Se realizará una evaluación inicial para comprobar el nivel de inglés y el dominio de las destrezas

de los alumnos. Durante las sesiones, la observación directa del profesor y la evaluación mediante rúbricas en cada una de las sesiones constituirán una evaluación formativa (Anexo 1). Finalmente, se utilizará una prueba escrita como evaluación final, necesaria para la posterior calificación que requiere el centro. Sin embargo, no se evaluará completamente con la prueba escrita, sino que el trabajo diario constituirá un elemento fundamental en la evaluación de la unidad. Como evaluación añadida, también se evaluará la acción por parte del profesor.

- Dentro de los equipos existirán dos papeles diferenciados que irán rotando a lo largo de las semanas. Uno es el portavoz, el encargado de comunicarse con el profesor y con los portavoces de los demás equipos para solucionar problemas, presentar dudas o ayudar al resto de sus compañeros. El otro papel es el del secretario, encargado de anotar las decisiones, los problemas, las ideas y el trabajo que el grupo realiza día a día (Walker y Crogan, 1998: 382). Al final de cada semana, el secretario comentará al profesor el transcurso de las sesiones y pondrá una calificación al esfuerzo y al trabajo del grupo.
- Se trabajará interdisciplinariamente con la asignatura *Arts and Crafts*, debido al contenido artístico que supone la construcción de la maqueta y las horas semanales dedicadas a esta asignatura se utilizarán en el proyecto para construir los castillos o realizar cualquier otra actividad de carácter creativo y artístico que surja de la Intervención y con la asignatura Ciencias Sociales, puesto que al tratar la vida y la sociedad de la Edad Media, se comparten contenidos con dicha asignatura. Según Sierra, Méndez y Mañana (2013), el planteamiento de una programación interdisciplinar puede aportar beneficios para el alumno y el mismo docente, debido a su carácter formativo y cooperativo, por lo que su uso en la metodología ABP es un punto favorable.
- Por otro lado, es necesario recalcar la importancia de crear una intervención novedosa y creativa para captar desde el comienzo la atención del alumnado. Según Leontaridi y Peramos (2009: 10), la creatividad debe partir en primer lugar del profesor, pues creando un ambiente novedoso y atractivo despertará el entusiasmo en sus

alumnos. En el presente trabajo, se explicará a los alumnos que van a realizar un viaje en el tiempo hacia la Escocia de los *Highlands*. La ambientación se eligió en base a los contenidos curriculares que aparecen en el Real Decreto 126/2014, además que Logroño es una ciudad hermanada con la localidad escocesa de Dunfermline. Para poder volver al presente, deben completar una serie de objetivos, contenidos y actividades que les lleve a la construcción de su propio castillo medieval, siendo cada una de las piezas del castillo premios o recompensas al irse desarrollando la sesión. El castillo constará de varias piezas principales fundamentales para que el proyecto quede completo: foso, torre del homenaje, mazmorra, puente levadizo y murallas. Cada pieza corresponde a cada una de las cinco semanas en las que se desarrollará la unidad didáctica. Para conseguir la pieza, los grupos deben demostrar que han trabajado las cuatro destrezas correctamente y han colaborado entre ellos a la hora de realizar las tareas encomendadas.

2.5 Objetivos.

- Nombrar actividades diarias y conversar acerca de aquello que los alumnos realizan en su día a día (*name everyday activities and talk about what you do every day*).
- Realizar ejercicios de listening y completar ejercicios de vocabulario relacionados con la audición (*listen and do a vocabulary quiz*).
- Preguntar y contestar acerca de eventos que tuvieron lugar en el pasado (*ask and answer question about past events*).
- Comprender y poner en práctica las estructuras gramaticales de la unidad (*understand and practice grammar*).
- Aprender las tablas gramaticales que aparecen en el libro de texto (*learn the grammar tables for Unit 5*).
- Visionar material audiovisual (*watch a video clip*³).
- Escuchar y utilizar vocabulario lingüístico utilizado en conversaciones diarias (*listen and use everyday language*).

³Clip 1 de vídeo extraído de: <https://yonkis.to/capitulo/once-upon-a-time-yonkis2/The+Bear+King/201065464>

- Observar y comprender un mural (*look and read a photo wall*).
- Leer y escribir sobre la vida en un Castillo medieval (*read and write about life in a medieval castle*).
- Poner en práctica estrategias de predicción de información acerca de los textos trabajados en clase (*predict what happens in the story*).
- Practicar pronunciación y realizar ejercicios de conteo silábico (*practice pronunciation: counting syllables in sentences*).
- Revisar, corregir y organizar un plan de aprendizaje lingüístico (*review, asses and plan your plan language*).
- Comprender y reflexionar acerca de valores sociales y personales (*understand and think about values*).
- Jugar a juegos idiomáticos relacionados con vocabulario de la unidad (*play the unit games*).
- Realizar ejercicios de conversación por parejas y en equipo (*do a role play*).
- Planificar, organizar, desarrollar y presentar un proyecto (*plan, prepare, write and present your project*).
- Escuchar, comprender y leer la historia de la unidad (*listen, read and understand the story*).
- Leer acerca de prendas escocesas (*read about kilts and tartans*).

2.6 Contenidos.

- *Core vocabulary*: hace mención al vocabulario básico de la unidad, es decir, aquellas palabras que los alumnos deben aprender para alcanzar los objetivos y estándares de aprendizaje (*help, listen to, look after, talk, use, visit, walk, watch, work hard, and share things*).
- *Story vocabulary*: se refiere al vocabulario clave que aparece en el texto principal de la unidad que es necesario para comprender el significado de la historia (*army, battle, defeat, excited, sad, spin and web*).
- *Everyday chit-chat vocabulary*: palabras que aparecen en las conversaciones diarias adaptadas al nivel y a la edad de los alumnos (*collar, lead, neighbour and puppy*).
- *CLIL vocabulary*: vocabulario que se encuentra relacionado con la interdisciplinariedad, es decir, vocabulario lingüístico que aparece en otras

asignaturas del currículo pero que converge con los contenidos impartidos en lengua extranjera (*castle, drawbridge, dungeon, gate, moat, warehouse and tower*).

- *Receptive vocabulary*: vocabulario extra que hace referencia a expresiones o palabras relacionadas con las relaciones interpersonales o reflexiones autónomas (*independent, inspire, on his own, started spinning*).
- *Recycled vocabulary*: vocabulario trabajado en sesiones y unidades anteriores que se pretende reforzar, ampliar o repasar (*big, brave, dangerous, free, small, wild, cave, garden, homework, spider, wall, street, etc., regular verbs and irregular verbs (go and have)*).
- *Core structures*: estructuras gramaticales clave que se pretenden trabajar en esta unidad (*I/He/She/They lived in/didn't live in...; Did you/he/she live in...?; Yes, he/she did or No, he/she didn't; I/He/She/They went to.../had ...*).
- *Everyday chit-chat structures*: estructuras gramaticales que se utilizan en las conversaciones cotidianas de los alumnos (*guess what happened..., he/she explained that...*).
- *Recycled structures*: estructuras gramaticales vistas en unidades anteriores y que se pretenden reforzar, ampliar o repasar (*Do you...? Yes, I usually/sometimes do/No, I never do; let's... Good idea/ No, I don't want to; I want to... because...; He/She/It was... They were...*).
- *Sociocultural aspects*: aspectos socioculturales relativos a países de habla inglesa que hacen referencia a cultura, tradiciones, comida, aspectos sociales, etc. (*Scotland (kilts and tartans, culture quiz), England (traditional guards at the Tower of London), Video Clip, attitudinal aspects*).

2.7 Competencias clave.

En la Intervención se trabajarán las siguientes competencias clave recogidas en el BOR (2014):

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia para aprender a aprender
- Conciencia y expresiones culturales
- Competencia digital
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Competencias sociales y cívicas

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

2.8 Programación.

Semana 1.

Viernes.

Durante el primer día el profesor explicará en qué consistirá el trabajo que se desarrollará durante las semanas siguientes. Se dará a conocer la metodología a utilizar y se formarán los equipos, los cuales serán heterogéneos y mixtos. Al trabajar mediante equipos, se favorece el aprendizaje, ya que no solo se crean situaciones de cooperación y aprendizaje mutuo, sino que presentan una oportunidad para desarrollar y promover la inclusión social (Pérez y Urbieto, 2005: 396). Para ambientar la unidad didáctica, se dirá a los alumnos que durante las clases de inglés se deben imaginar que han viajado en el tiempo a la Escocia de los *Highlands*, en pleno medievo. Se pondrá énfasis en que los alumnos conozcan que la meta final de la unidad es su vuelta al presente y, que para lograrlo, deben construir sus castillos medievales.

Un aspecto fundamental que se trata de conseguir durante la realización de todo el proyecto es mantener una motivación elevada, ilusionar a la clase con las actividades e intentar conseguir así un mejor rendimiento. Según Tapia (2005: 2), un alumno motivado es capaz de superar el aburrimiento y la ansiedad, buscar información, pedir ayuda externa en caso necesario y autorregular su proceso de aprendizaje. Para ello se diseñará una historia en el día a día de la clase que vaya contando los acontecimientos, las aventuras y el camino que los alumnos deben seguir para completar su tarea, manteniendo así los niveles de motivación en el aula (Anexo 2).

Para introducirles en el imaginario colectivo escocés se les enseñará una presentación *Power Point* con imágenes de Escocia, vestidos tradicionales, festividades y música relacionada con la época para conseguir el ambiente lúdico y motivador necesario (finalizará con un *quiz* de Escocia en el que los alumnos demostrarán el grado de atención mostrada en el aula y servirá además como evaluación inicial.). La introducción del componente lúdico ayuda así a desinhibir al alumno en el aula y conseguir así relajarles para que se sientan atraídos y motivados hacia la actividad (Leontaridi y Peramos, 2009: 10).

Lunes.

Los alumnos confeccionarán un nombre de familia, un escudo y un lema. El lema y el nombre de la familia deben ser en inglés y se apelará a la creatividad e imaginación. Según Cubillán (2007: 169), la creatividad es un elemento fundamental para desarrollar en el aula para educar a ciudadanos del siglo XXI, dotándoles de una visión crítica, audaz e innovadora para enfrentarse a los retos o problemas que se encontrarán dentro y fuera del aula. Una de las estrategias que recomienda utilizar es la del *Brainstorming* o lluvia de ideas. Dicha estrategia consiste en la generación de ideas por parte de los miembros del grupo para intentar resolver un problema o una tarea dado para finalmente, asociar las ideas de los alumnos con sus experiencias y conocimientos previos y conseguir soluciones creativas e innovadoras (Cubillán, 2007: 175), Aplicando esta técnica, se crearán listas de todos aquellos elementos que pueden formar parte de los escudos o nombres para las familias. Las decisiones que tomen cada equipo serán definitivas para el resto de la unidad.

Martes.

El profesor explicará en el grupo grande como se procederá a la construcción de los castillos. Se nombrarán las piezas fundamentales que estos deben tener (murallas, foso, torre, mazmorra y puente levadizo) y se realizará una nueva lluvia de ideas para conocer nuevos elementos de los que disponían los castillos medievales. De esta manera se trabaja interdisciplinariamente contenidos, aspectos y vocabulario con la asignatura Ciencias Sociales, sobre la vida en un castillo en la Edad Media. Se explicará a los alumnos que los castillos pueden tener cuantas piezas quieran, pero deben poseer las cinco piezas fundamentales. Sierra, Méndez y Mañana (2013: 177) destacan que una metodología de aula que presente actividades que fomenten la interdisciplinariedad es más eficiente a la hora de desarrollar las competencias básicas, por lo que el uso de estas actividades proporciona beneficios directos sobre el aprendizaje. Posteriormente, se dejará a los alumnos un tiempo de debate en el que se debe decidir cómo van a construir el castillo, de qué materiales puede ser, qué recursos necesitan, etc. Se les dará libertad para crear

sus propios proyectos, siempre y cuando sean viables y se puedan realizar en el tiempo en el que durará la unidad didáctica.

Miércoles.

Se trabajarán contenidos de la unidad usando el libro de texto. Para ello, se comenzará con un coloquio inicial en el que los alumnos comentarán cuáles son sus actividades del día a día. Uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza del inglés es poder escuchar este idioma y entender aquellos que se nos quiere comunicar. Por ello, Prasad (2004: 14) recomienda utilizar actividades englobadas en la categoría de *Focused Listening*⁴, que implica un grado de motivación por parte del alumno. Es por ello que realizarán actividades de *listening* relacionadas con la unidad trabajando vocabulario. Crearán una lista en sus cuadernos con las actividades del día a día que aparecen en el libro.

Semana 2.

Viernes.

Los alumnos realizarán un ejercicio de comparación entre las actividades que se realizan en el día a día y el tipo de actividades que se pueden realizar en la Escocia Medieval. Teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden de diferentes métodos, el uso de información visual puede ser útil para optimizar su proceso de enseñanza- aprendizaje, pudiéndose aplicar el uso de las *flashcards* (Gelfren, 2012: 1-3). Además, desde el punto de vista didáctico, son un recurso útil puesto que presentan el aprendizaje de una manera visual y llamativa y pueden emplearse en cualquier nivel educativo, puesto que la dificultad de la imagen y el contenido a trabajar puede ser de lo más variado. Mediante una lluvia de ideas, se propondrá a los equipos la creación de unas *flashcards* con esas actividades. Pueden ser decoradas, pintadas, etc. como el equipo decida. Si no finalizan las tarjetas durante la sesión, se les dejará un tiempo para completarlas el martes siguiente.

⁴ Se refiere a aquella escucha que se realiza con especial interés y atención normalmente de breve duración, como escuchar una noticia relevante en un medio de comunicación o escuchar las instrucciones de una autoguía (Prasad, 2004: 14). Normalmente se hace contextos orales breves, que ayudan a centrar la atención.

Lunes.

Se dará a unos equipos una foto, un dibujo o ilustración sobre un paisaje, monumento o lugar emblemático de Escocia, trabajando de esta manera contenido interdisciplinar. Además, según Martí et al. (2010: 15) el papel de las TICs en el aula no debe solo considerarse como un elemento que complementa el aprendizaje si no que uso favorece la creación del aprendizaje en sí, por lo que se convierten en un elemento fundamental en la metodología ABP. Por ello, cada equipo debe realizar una presentación *Power Point* conjunta para acabar exponiéndola al resto de la clase. Durante esta hora, los alumnos deberán decidir qué elementos deben aparecer en la presentación, obtener información sobre aquello que deben presentar, etc. para finalmente exponer su trabajo ante la clase.

Martes.

La clase trabajará realizando los ejercicios correspondientes a los contenidos impartidos hasta la fecha. Se creará una rivalidad amistosa y un ambiente de competición para comprobar cuál es el equipo que mejor ha trabajado durante esta sesión. Posteriormente, los equipos corregirán las actividades y ejercicios y el profesor se llevará los libros para una posterior revisión en casa. Las actividades a trabajar intentarán recoger ejercicios relacionados con las cuatro destrezas, aportando el profesor actividades extra cuando el material recogido en sus libros de texto sea insuficiente. Bonafé (2008: 62-73) presenta una dualidad en el carácter del libro de texto y en el uso que se le da en la escuela. Por una parte, sostiene que el libro de texto contiene un carácter comercial ineludible, por lo que su uso debería estar más controlado mientras que por otro, sostiene que no se debe subestimar el carácter pedagógico que lo caracteriza. Es por ello que a la hora de realizar las actividades en el aula no se realizarán todos los ejercicios simplemente porque aparezcan en el libro de texto, sino que será el profesor el que realice una minuciosa revisión del mismo y adapte los contenidos y las actividades a aquello que se quiera trabajar durante el proyecto.

Miércoles.

La clase trabajará la parte de fonética correspondiente a la unidad. Según del Puerto y Lacabex (2015: 38), la correcta pronunciación de una lengua extranjera

es uno de los factores más importantes a la hora de desarrollar la competencia comunicativa en dicha lengua. En este caso se trata de la pronunciación y el conteo de sílabas. Para ello, trabajarán diversas actividades recogidas en sus libros de texto y ejercicios orales propuestos por el profesor, tales como juegos didácticos (palabras encadenadas, encuentra el sonido, bingo fonético, etc.). El papel del profesor es fundamental a la hora de trabajar la pronunciación en el aula, como señalan del Puerto y Lacabex (2015: 43), por lo que él mismo debe tener una correcta entonación y pronunciación de la lengua inglesa, así como un repertorio de recursos y actividades para trabajar en caso de que la imitación y repetición de los sonidos sea insuficiente.

Semana 3.

Viernes.

Se trabajará el apartado que aparece recogido en sus libros de texto denominado *Tiger Values*. Ortiz (2003: 71) comenta que la educación en valores es un apartado implícito en el currículum de la educación primaria. A su vez, señala que, partiendo de esa base curricular, cada centro escolar desarrolla su propio ideario de centro que posteriormente cada profesor trabajará de manera individual en sus respectivas clases. Así pues, en el presente proyecto se precisa que los alumnos rechacen situaciones de violencia y usen el diálogo o el ingenio para resolver un problema determinado. En la actividad que realizarán, se explicará a los alumnos que los habitantes de las *Highlands* era gente valiente que luchaba por sobrevivir día a día. Para solucionar sus problemas, muchas veces utilizaban la fuerza bruta pero otras usaban su ingenio para salir airoso. Para trabajar esto, cada equipo tendrá una tarea o un problema que resolver. Tras dejarles unos quince-veinte minutos de debate, el equipo expondrá su solución.

Lunes.

El uso de materiales audiovisuales presenta varias ventajas en el aula tales como un aumento de la motivación, salir de una rutina teórica establecida etc. Aplicado al aula de lengua extranjera es además un poderoso recurso didáctico. En este proyecto se presenta el cine y la ficción televisiva como dicho recurso. Gallardo (2014: 181) comenta que una de las principales características que

posee este recurso es que presenta situaciones comunicativas concretas, establecidas en un contexto determinado. Así pues, partiendo de esa situación se pueden establecer diversos ejercicios y actividades que trabajen las destrezas lingüísticas.

Para ello, la clase verá un episodio de la serie *Once Upon a Time* (temporada 5, episodio 9, *The Bear King*)⁵, en el que la princesa Mérida debe encontrar un yelmo mágico para salvar a su reino de una maldición. En el video aparece como el rey trata de usar magia (el camino fácil) para resolver sus problemas, pero finalmente sigue a su corazón para escoger el camino correcto. Posteriormente, los equipos realizarán una ficha con preguntas acerca del vídeo, trabajando habilidades de *listening* y *writing* (Anexo 3). Al utilizar este recurso, se pone de manifiesto la importancia del uso de las TICs en el aula, que no solo se convierten en un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje sino que facilitan la labor docente al aplicarse algunas de sus múltiples funciones tales como favorecer la expresión y la creatividad, facilitar el conocimiento, proporcionar recursos audiovisuales, etc. (Domingo y Fuentes, 2010: 171).

Martes.

Se ambientará la clase en una fiesta medieval donde un bardo cuenta alguna de las aventuras y leyendas de la época. Una de ellas será la historia de la unidad del libro de texto, adaptada al proyecto con una ampliación de vocabulario. El uso de historias y cuentos aplicados al aula de Educación Primaria encierra un poderoso componente motivador. Barreras (2010: 32-35) comenta varios factores del porqué de dicho argumento, tales como el deseo de comunicación que despiertan en el niño, su utilidad para conocer el imaginario colectivo de una sociedad, el valor social y humano que presentan, su capacidad lingüística como introductor de nuevo input lingüístico al niño, etc. De esta manera, los alumnos realizarán un *listening* de la historia y se les hará preguntas a los equipos para comprobar si han comprendido la historia. Puesto que el primordial objetivo que presenta un texto literario en el aula es el desarrollar la comprensión lectora de los alumnos, es necesario realizar actividades que informen al profesor si el texto ha sido correctamente comprendido. Lau (2002: 177) propone que a la hora de

⁵Capítulo extraído de: <https://yonkis.to/capitulo/once-upon-a-time-yonkis2/The+Bear+King/201065464>

comprobar dicha comprensión se utilice el lenguaje de manera espontánea y natural, implicado en un acto de comunicación genuino. Por ello, se comunicará a los alumnos que visitantes de otros reinos quieren conocer la historia trabajada y se pedirá a los equipos que inventen un método para hacérsela saber a su elección utilizando la lengua escrita (cartas, poemas, comics, etc.).

Miércoles.

Se trabajará la formación del pasado en inglés, tanto para los verbos regulares (-ed) como para verbos irregulares comunes (*to go, to have, to be*). Se explicará mediante una línea del tiempo la formación del pasado y se les dará ejemplos. Hernando (1997: 80) señala que el reconocimiento de los tiempos verbales y el uso de las formas gramaticales que se emplean para reconocerlos y utilizarlos es un aspecto de vital importancia en aulas tanto de lengua materna como de lengua extranjera. El autor propone además que una manera útil de garantizar su comprensión y uso es el empleo de textos en los que se puedan aplicar actividades relacionadas con este tema concreto. Por ello, utilizando el texto literario trabajado anteriormente se realizarán actividades de reconocimiento, empleo y uso del pasado simple en inglés. También se les proporcionará una ficha con los verbos más importantes y sus respectivos pasados.

Semana 4.

Viernes.

Los alumnos seguirán trabajando en sus proyectos sobre las maneras de contar la historia. Dispondrán de cuarenta minutos para finalizar, retocar, etc. su propuesta. Nunan (2003: 193-204) incide en la importancia de la autonomía en el aula a la hora de presentar un trabajo por equipos. Por ello, presenta su propuesta de nueve estrategias a implementar en el aula para conseguir autonomía entre el alumnado. Con ello se pretende animar al alumno a ser partícipe de su propio aprendizaje, reforzando las elecciones que ellos mismos expongan, así como presentar una clara propuesta de trabajo y una concisa meta a conseguir. Es por ello que se les dejará esta sesión para finalizar la actividad mientras que el profesor se convertirá en observador del aprendizaje (Galeana, 2006: 7) y ayudará en caso necesario pero intentará que sean los mismos alumnos los que lleven a cabo el proceso. Durante los últimos veinte minutos,

los equipos expondrán al resto de la clase sus trabajos de manera breve y sencilla. Antes de finalizar la lección, se pedirá a los alumnos que traigan para los días próximos bolsas de basura, cinta aislante de varios colores, etc.

Lunes.

Se trabajará vocabulario CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)⁶ recogido en sus libros de textos, realizando varias lecturas y actividades. Tras realizar una revisión teórica al respecto, Bermejo (2016: 33) concluye que el libro de texto no solo es una guía del aprendizaje para alumnos y profesores sino que es una de las principales fuentes de *input* lingüístico en lengua extranjera, sobre todo si el alumno no consulta fuentes en lengua externa o no lee literatura en esa lengua fuera del aula. El vocabulario a trabajar hace referencia a elementos de la cultura y tradiciones escocesas, contenido que por su parte aparece reflejado en el currículum (BOR, 2014). Para trabajar en la sesión, visualizarán una presentación *Power Point* con información añadida al vocabulario CLIL de sus libros para crear finalmente una lluvia de ideas sobre las ropas tradicionales de otros países y se les animará a que creen bocetos del tipo de ropa que a ellos les gustaría llevar.

Martes.

Una de las características del proyecto, a la par que aunar diversas metodologías es la interdisciplinariedad. Por ello, en esta sesión se pondrá aún más en énfasis la relación con la Educación Artística. Viadel (2011: 277) recoge la importancia que tiene la educación artística para el currículum y las políticas educativas actuales y señala diversos métodos mediante los cuales se puede trabajar en el aula. Dichos métodos incluyen el conocimiento teórico de la historia del arte, uso de cultura visual y material, experiencias de taller, etc. Es por ello que se emulará en el aula un taller de confección de ropa y vestimentas clásicas escocesas utilizando materiales asequibles y/o reciclados.

Los alumnos confeccionarán así *kilts* y *tartans*, con bolsas de basura y de plástico, cinta aislante, camisetas viejas y cualquier otro material que puedan

⁶ Uso o implemento de una L2 o LE en la enseñanza de materias no lingüísticas dentro de un currículo determinado, por ejemplo impartir Ciencias Sociales usando la lengua inglesa (Dalton-Puffer, 2008: 139-140)

aportar, atendiendo a su creatividad y originalidad. Las TICs vuelven a jugar un papel importante como recurso didáctico (Martí et al., 2010: 15, Domingo y Fuentes, 2010: 171) al explicar el proceso de creación de las ropas mediante un video tutorial.

Miércoles.

Se trabajará contenido de la unidad en sus libros de texto. Acto seguido se leerá e interpretará una versión adaptada del cuento del Rey Arturo (Anexo 1). De nuevo, se utiliza la literatura adaptada al nivel de los alumnos para trabajar las diversas destrezas lingüísticas (Barreras, 2010: 4). Además, según Türker (1991: 303) la literatura es un excelente recurso para trabajar en las aulas. El autor señala que la literatura no es el objetivo del aprendizaje sino un medio para desarrollar la comunicación, la creatividad y la emoción, así como proporcionar una atmosfera de trabajo que aumente la motivación y el rendimiento del alumnado. Para trabajar esta sesión, cada equipo dispondrá de una cuarta parte de la historia. Deben interpretar el cuento de tal manera que toda la clase se entere de la trama. Se les dejará libertad para que interactúen entre ellos e intenten buscar una solución al problema.

Semana 5.

Viernes.

Se dedicará la sesión a realizar un repaso generalizado de los contenidos más importantes de la unidad. Para ello se realizará una *gymkana* en el aula. De esta manera se vuelve a incluir en el aula un factor gamificador. De acuerdo con Parente (2016: 15) gamificar consiste en transformar un concepto o un contenido curricular en una actividad que encierre elementos de competición, cooperación, narración y exploración y que busque la consecución de unos objetivos marcados a través de una organización pautada de acuerdo a unas reglas o criterios. Para trabajar, se dividirá el espacio para trabajar por rincones y en cada uno de ellos se trabajará por destrezas (*writing, reading, listening and speaking*) a través de diversos ejercicios y actividades. Los alumnos irán rotando por todos los rincones de tal manera que no quede destreza sin cubrir.

Lunes.

Durante la clase del lunes se dará tiempo a los equipos para finalizar sus vestimentas y castillos. Puesto que no se trata de que los alumnos finalicen el proyecto fuera del aula salvo caso mayor, se les dejará tiempo suficiente para acabar la parte plástica y artística del mismo.

Martes.

Cubero y Solano (2007: 227) ven la dramatización en el aula como un instrumento capaz de rentabilizar y mejorar las capacidades personales y sociales de las personas, así como un método eficaz para desarrollar la competencia comunicativa, las habilidades sociales y la creatividad.

Para aplicar lo citado anteriormente en el proyecto, se dramatizará en el aula la visita de una princesa perdida que debe volver a su hogar, un castillo escondido en las montañas. Los equipos deberán ayudarla descifrando un mapa mientras interpretan diversos papeles tales como el villano, el druida o el rey. No se dará instrucciones a los equipos sobre cómo realizar la tarea salvo las pistas que de la princesa en sus actuaciones, puesto que se pretende estimular la creatividad y la cooperación entre toda la clase.

Miércoles.

Los alumnos volverán a disponer de tiempo para finalizar los castillos y para preparar sus exposiciones que realizarán el viernes. Mientras los alumnos trabajan, el profesor corregirá y revisará las cuatro exposiciones. Se incide aquí de nuevo en el papel del profesor en la metodología ABP. El profesor debe actuar como guía del aprendizaje, modelando la actuación de los alumnos mediante el uso de la retroalimentación y una rigurosa evaluación, pero debe dejar que sean los mismos alumnos los que consigan alcanzar las metas propuestas mediante la colaboración entre compañeros y el trabajo en equipo (Galeana, 2006: 7).

Viernes.

Los alumnos expondrán sus *Power Points* y castillos frente al resto de la clase, explicando sus partes, el por qué lo han construido de este modo, etc. Con este día se dará por concluida la intervención didáctica.

2.9 Evaluación.

Zambrano, Tejada y González (2006: 80), tras estudiar un marco conceptual sobre la evaluación en el aula de inglés, llegan a la conclusión que ésta debe tratar tres tipos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (inicial, sumativa o formativa y final) al mismo tiempo que debe ser diversa, formadora, intercultural, participativa y centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Por su parte, Méndez (2001: 2) recalca la importancia y la necesidad de que la evaluación debe estar focalizada en el sujeto, el alumno en este caso, y que pruebas tales como exámenes o test son herramientas y no, la evaluación en sí.

Una de las características más importantes de la evaluación en el ABP es la recogida de información diaria (Galeana, 2006:6). Para ello, se recomienda el uso de rúbricas o portafolios en los que se recoja de manera sistemática la información relevante y necesaria para la evaluación. En ellos, aparecen una serie de valores que pueden ser rellenados por el profesor o bien por los mismos alumnos en determinados momentos del aprendizaje, atendiendo a la estrategia evaluadora a seguir (Traverso-Ribón, et al. 2016: 2). Se diseñaron de tal manera unas rúbricas (Anexo 1), que atendiendo a los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 126/2014, por el que se diseña el currículo básico de la Educación Primaria.

Las rúbricas atienden a la evaluación de cinco aspectos diferenciados, basados en el uso y dominio de las cuatro destrezas del inglés así como un apartado creado para evaluar el trabajo de los grupos. En el ejemplo anterior, la rúbrica hace referencia al bloque 4 recogido en el currículum en el apartado de lengua extranjera (BOR, 2014). Se diseñaron cuatro plantillas con cinco rúbricas diferentes, una por cada grupo y se valoró cada aspecto con una puntuación Escala Likert⁷ semanalmente, atendiendo a la información recogida en clase mediante observación directa y los portafolios de los grupos.

Otro aspecto fundamental es el proporcionar una retroalimentación constante y constructiva sobre todo el proceso de evaluación (Galeana, 2006: 12, Tippelt y Lindemann, 2001: 9), puesto que así no solo se desarrolla una evaluación del

⁷ Se trata de una escala de valoración sumativa en la que todos los ítems miden con la misma intensidad la actitud que se desea medir, siendo el encuestado el que otorga un valor a cada ítem, normalmente de 1 a 5 (Guil Bozal, 2006: 83).

producto o proyecto final, sino que se trabaja todo el proceso, las metas logradas, los errores cometidos o las estrategias desarrolladas. Por ello el reforzamiento positivo fue una estrategia utilizada a diario para fomentar y motivar al alumno. De la misma manera, se animará a que los grupos de trabajo compartan sus problemas, decisiones y soluciones para realizar coevaluación y autoevaluación con su propio trabajo y el de los otros grupos, siempre desde un punto de vista crítico, reflexivo y respetuoso. Por su parte, Tippelt y Lindermann (2001: 9) aconsejan que los criterios evaluadores sean a la vez abiertos, críticos y flexibles en cuanto al papel del alumno y su toma de decisiones durante el proyecto, para así garantizar una evaluación más objetiva en base al trabajo propio de cada niño. Por ello, aunque los criterios de evaluación han sido tomados de la legislación vigente, se han modificado para adaptarse a la situación de trabajo en el aula y a las actividades que se realizan durante todo el proyecto.

Evaluación inicial.

La evaluación inicial o de diagnóstico parte de los conocimientos previamente adquiridos, las experiencias personales de los alumnos, sus actitudes frente al aprendizaje, sus estrategias y razonamientos para dar a conocer información relevante que permita aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas al grupo clase (Morales, 2008: 150). Para ello, previo al comienzo del proyecto, se realizaron una serie de entrevistas con la profesora de inglés del grupo-clase y su tutora para conocer el ambiente educativo que se daba en el aula. Además, se realizaron visitas de control a la clase durante horas de inglés para conocer el nivel del que partían los alumnos. Finalmente, se utilizaron varias sesiones del proyecto al comienzo del mismo para fijar la dificultad de los contenidos y el nivel de inglés que se utilizaría durante el proyecto.

Evaluación formativa o sumativa.

Bordas y Cabreda (2001: 9) señalan que las estrategias de evaluación que se presenten en el aula deben facilitar habilidades metacognitivas tales como el autoconocimiento y autorregulación. De tal manera, se consigue un autoanálisis respecto del trabajo, esfuerzo y aprendizaje a lo largo del proyecto, una comprobación sobre en qué medida es eficaz la evaluación y si se desvía o no de los criterios establecidos en la programación y, por último, comprobar el grado

de conocimientos y habilidades adquiridos y asimilados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bordas y Cabreda, 2001: 9). Para ello, cada grupo de trabajo diseñará un pequeño portafolio en el que se presenta de acuerdo a los papeles establecidos en la programación información relevante para el profesor (Traverso-Ribón, et al. 2016: 2).

Así, cada grupo realizaba un pequeño escrito semanal en el que aparece la siguiente información:

- Grupo: se hace referencia al grupo que se va a evaluar.
- Secretario: se pone de manifiesto quién es la persona que va a realizar el escrito.
- Nota: calificación aproximada que el grupo cree que podría tener esa semana en cuanto a comportamiento y trabajo.
- Problemas surgidos: el grupo presenta las dificultades que han podido aparecer durante la semana (conflictos, problemas con el trabajo presentado, etc.)
- Toma de decisiones: se enumeran decisiones consensuadas que el grupo considera relevantes para el trabajo semanal.
- Soluciones presentadas: ante la aparición de problemas, el grupo presenta sus soluciones aplicadas a la resolución de los mismos.
- Trabajo semanal: se enumera brevemente el trabajo que ha realizado el grupo durante la semana, así como el adelanto que consideren respecto al proyecto global.

Durante todo el tiempo que dure el proyecto, el profesor realizará observación directa sobre los grupos de trabajo, atendiendo a los criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 126/2014. Además del uso de portafolios y de la observación directa, se usarán las rúbricas mencionadas con anterioridad que pueden ser consultadas en el Anexo 1.

Evaluación final.

Si bien la evaluación final no es la más adecuada para valorar la aplicación de un ABP, el centro considera que el tema debe ser evaluado conforme a sus respectivos criterios de evaluación, por lo que, al finalizar el proyecto, se realizó una prueba o control, en el que se valoraron las cuatro destrezas.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Esta sección se centra en el análisis de los datos obtenidos mediante la evaluación con el uso de rúbricas. Para ello, se recomienda consultar el Anexo 1, donde aparecen recogidas las rúbricas con todos los ítems evaluables.

Para realizar el análisis, se ha puntuado con una escala Likert cada uno de los ítems en cada uno de los grupos. Aquellas casillas marcadas con un guion hacen referencia a que dicho ítem no se pudo evaluar en esa semana, o bien porque la programación no recogía actividades de ese calibre en ese momento o porque era necesario trabajar otros aspectos antes de evaluar ese apartado correctamente.

A continuación aparecen unas tablas que reflejan las puntuaciones medias que han obtenido los grupos en cada uno de los bloques, cuatro de los cuales aparecen recogidos en el currículum de la Educación primaria más un quinto bloque creado exclusivamente para la evaluación de la aplicación de la metodología ABP en el aula de lengua extranjera.

Se analizarán aquellos apartados que tengan mayor y menor puntuación con respecto al resto de ítems de su mismo bloque, puesto que serán esos los que nos indiquen problemas surgidos, dudas sin resolver, falta de comprensión o si, por el contrario, son aspectos que los alumnos dominan y quizás debieran dedicarse menos tiempo en futuras intervenciones.

En el primer bloque (Tabla 2) las puntuaciones más altas se corresponden con los ítems 4, 5 y 10. El ítem 4, se corresponde con la identificación en un contexto determinado de hábitos, costumbres y tradiciones de un país extranjero de habla inglesa lo que indica que los alumnos están familiarizados en su día a día con el mundo anglosajón. El número 5 atiende a la motivación y al ánimo de búsqueda de la información y se encuentra relacionado con el apartado anterior: el alumno conoce y se interesa por el mundo anglosajón. Finalmente el ítem 10 trata acerca de la comprensión de preguntas elaboradas por el docente, puesto que es una de las principales situaciones en las que el alumno recibe *input* lingüístico está familiarizado con ello a lo largo de toda la etapa de primaria.

En cuanto a aquellos ítems que peor puntuación han obtenido, se trata del 12 y del 13. El número 12 habla sobre la identificación de las formas verbales simples y compuestas en un tiempo verbal presente y pasado mientras que el 13 hace referencia a la comprensión de las divisiones del tiempo y el uso de expresiones

temporales, en las cuales se utilizan los tiempos verbales recogidos en el ítem. Así pues, ambos ítems se encuentran relacionados e indican la necesidad de una mayor incidencia en las actividades relacionadas con el reconocimiento de los tiempos verbales oralmente.

Tabla 2

Bloque 1: comprensión de textos orales

Ítems evaluables	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Media total
Ítem 1	3,25	3,5	3,75	4	4	3,7
Ítem 2	3,5	3,5	4	4	4	3,8
Ítem 3	4	4	4	3,75	4,25	4
Ítem 4	4	4	4	4	4,5	4,1
Ítem 5	4	4	4	4	4,75	4,15
Ítem 6	3,75	4	4	4	4	3,95
Ítem 7	3,25	3,5	3,75	4	4	3,7
Ítem 8	-	4	4	4	4	4
Ítem 9	3,25	4	4	4	4	3,85
Ítem 10	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 11	3,25	3,5	3,5	3,75	4	3,6
Ítem 12	-	-	3	3	3,5	3,16
Ítem 13	-	-	3	3,5	3,75	3,41
Ítem 14	3,75	3,75	3,75	4	4	3,85
Ítem 15	3	3	3,5	3,75	4	3,45

En cuanto al segundo bloque (Tabla 3), los ítems mejor puntuados han sido el 2 y el 6. El ítem 2 recoge el uso de las normas de la interacción oral, tales como respetar el turno de palabra o controlar el tono de voz en un debate. Puesto que en la lengua materna también existen dichas normas es correspondido análogamente en lengua extranjera. Por otro lado, el ítem 6 trata sobre la emisión de mensajes orales sencillos en forma de preguntas respecto a la cultura del mundo anglosajón. Debido a la alta motivación a lo largo de todo el proyecto, las preguntas acerca de Escocia, las Highlands y aspectos relacionados con las actividades del proyecto se dieron casi a diario.

Respecto a las puntuaciones más bajas, se encuentran en los ítems 1 y 9. El primero señala el uso del inglés en un mayor número de situaciones conocidas dentro y fuera del aula. Asimismo, sí que se observa que a lo largo de las semanas se ha incrementado el valor del ítem. En cuanto al ítem 9, se corresponde con el ítem 12 del bloque anterior, estableciéndose la relación en cuanto a input lingüístico recibido y expresión de mensajes orales, siendo en este caso la temática gramatical de los tiempos verbales.

Tabla 3

Bloque 2: producción de textos orales (expresión e interacción)

Ítems evaluables	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Media total
Ítem 1	3	3,5	3,75	4	4	3,65
Ítem 2	4	4	4	4	4	4
Ítem 3	3,75	4	4	3,75	4,25	3,95
Ítem 4	3,5	4	4	4	4,5	4
Ítem 5	3,25	3,75	3,75	3,75	4,25	3,75
Ítem 6	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 7	3,5	3,75	4	4	4,25	3,9
Ítem 8	3,75	4	4	4	4	3,95
Ítem 9	-	-	3,25	3,25	3,5	3,3
Ítem 10	3,75	3,75	3,75	3,75	4	3,8

El bloque 3 (Tabla 4) es aquel que contiene las puntuaciones más elevadas de todos los bloques y con una cantidad más equiparable a sus medias totales.

En él, uno de los principales objetivos a evaluar es la comprensión lectora del alumno, una destreza fundamental a la hora de trabajar la mayor parte de las actividades que se dan no solo en clase de lengua extranjera, sino en cualquier otra, como es leer un problema matemático o un texto de ciencias naturales. Por tanto, es una destreza importante en cualquier materia a lo largo de su vida educativa y, de hecho, la comprensión lectora y la adquisición de la competencia comunicativa son dos de los objetivos generales de la Educación Primaria (LOMCE, 2014. Art.7). Los ítems mejor valorados han sido el 1 y el 7.

El número 1 hace referencia a la identificación de textos con imágenes, actividad sencilla que se realiza en múltiples ocasiones, trabajada con el uso de flashcards, stickers, imágenes en el texto, etc. Por su parte el número 7 trata sobre la comprensión de los enunciados. Es fundamental obtener una puntuación alta en este apartado, puesto que, si no se comprende la tarea o la actividad a realizar, difícilmente se ejecutará de manera correcta.

Por otro lado, el ítem peor valorado es el número 8. Su puntuación no es negativa pero es la más baja si se compara con los ítems del apartado. Trata sobre el uso de las TICs en la búsqueda y recogida de la información en inglés.

Tabla 4

Bloque 3: comprensión de textos escritos

Ítems evaluables	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Media total
Ítem 1	4	4	4	4	4,5	4,1
Ítem 2	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 3	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 4	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 5	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 6	4	4	4	4	4,25	4,05
Ítem 7	4,25	4,25	4,25	4	4,25	4,25
Ítem 8	4	4	4	3,75	4	3,95
Ítem 9	4	4	4	4	4,25	4,05

En cuanto al cuarto bloque (Tabla 5), los ítems más valorados son el 2, el 4 y el 7. Todos ellos se encuentran relacionados con el nivel de motivación del alumno en el aula y la actitud que muestra a la hora de elaborar y crear textos escritos. El número 2 se centra en el interés por usar el inglés escrito a la hora de establecer una comunicación, mientras que el 4 y el 7 hacen referencia a la creación de carteles informativos y visuales y a la composición de textos escolares respectivamente.

Ambos recogen información respecto a dos de las cuestiones más trabajadas en la expresión escrita, por lo que obtener una puntuación elevada en ellos muestra que los alumnos se sienten cómodos y motivados con ese tipo de tareas.

Respecto a las puntuaciones más bajas, se corresponden con los ítems 1 y 5. El primero se centra en el interés que muestra el alumno en expresarse por escrito. Escribir puede parecer a los ojos del alumno una tarea más tediosa y lenta que usar la expresión oral, mucho más rápida, directa y espontánea. Finalmente, el ítem 5 recoge la elaboración de guiones escritos usados posteriormente en exposiciones orales, por lo que habría que incidir en la creación de esquemas y guiones.

Tabla 5

Bloque 4: producción de textos escritos (expresión e interacción)

Ítems evaluables	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Media total
Ítem 1	3,5	3,75	3,75	3,75	4	3,75
Ítem 2	3,5	4	4	4,25	4,25	4
Ítem 3	3,5	3,75	3,75	4	4	3,8
Ítem 4	4	4	4	4	4	4
Ítem 5	-	3,5	3,5	3,5	4,5	3,75
Ítem 6	3,75	3,75	3,75	3,75	4	3,8
Ítem 7	4	4	4	4	4	4

El último bloque (Tabla 6) encierra una especial importancia puesto que es el que recoge toda la información relativa a la aplicación de la metodología ABP utilizada en este proyecto en el aula de primaria. Por ello, se analizará de forma más exhaustiva que el resto de los bloques.

Inicialmente, presenta los resultados más bajos de todos los bloques (solo un ítem supera la puntuación cuatro), comprensible puesto que los alumnos no estaban acostumbrados a dicha metodología y necesitaban un tiempo de adaptación.

Así pues se presenta un breve comentario respecto de cada uno de los apartados evaluables en este bloque:

- Ítem 1 (respeto de los papeles establecidos en los equipos): generalmente, los alumnos muestran que tuvieron una idea clara de las tareas asignadas para el secretario y el portavoz, aunque algunas veces no cumplían con sus deberes asignados por olvido o por desacuerdo con la opinión de estos, lo que llevó a ciertos conflictos menores.
- Ítem 2 (toma de decisiones): la toma de decisiones indica que los alumnos han ido progresivamente adquiriendo pautas y estrategias para tomar las medidas que consideraron oportunas en la realización del proyecto, aunque el ítem no ha alcanzado un valor elevado.
- Ítem 3 (acatar las decisiones consensuadas): en su mayoría, el grupo-clase entendió la importancia de respetar y llevar a cabo las decisiones realizadas democráticamente, aun si bien en determinados momentos del proyecto surgieron conflictos basados en el desacuerdo de los alumnos ante algunas medidas.
- Ítem 4 (responsabilidad y autonomía): similar a la evolución del ítem 2, los alumnos fueron adquiriendo progresivamente estrategias de trabajo autónomo aunque no alcanzaron niveles de puntuación muy elevados las primeras semanas de proyecto.
- Ítem 5 (colaboración y cooperación con otros grupos): las vías de trabajo mutuo han mantenido unos valores estándar a lo largo de las semanas. Aun así, dependiendo de las actividades que realizaron en cada momento, aumentó o disminuyó el uso de estrategias de apoyo entre grupos, aunque los alumnos si acordaron crear un espacio para compartir material o los portavoces acudían a pedir ayuda a sus homólogos en otros grupos.
- Ítem 6 (entrega de actividades): exceptuando la primera semana, la entrega de actividades se realizó a tiempo en la mayoría de los casos, reflejándose en el valor más alto de este bloque evaluable.
- Ítem 7 (interés y adaptación a la metodología): generalmente, el interés por el uso de la metodología ABP ha sido bastante aceptable, puesto que los alumnos se encontraban motivados. En aquellos momentos en los que se pasaba a una metodología de corte más tradicional, los alumnos mostraban menos interés que se reflejan en las puntuaciones más bajas del ítem.
- Ítem 8 (respeto del material): este ítem obtiene la puntuación más baja, debido a un conflicto ocurrido entre dos grupos en la cuarta semana del proyecto.

El profesor tomó las medidas adecuadas y tras resolverlo, se recuperó un valor medio para este apartado.

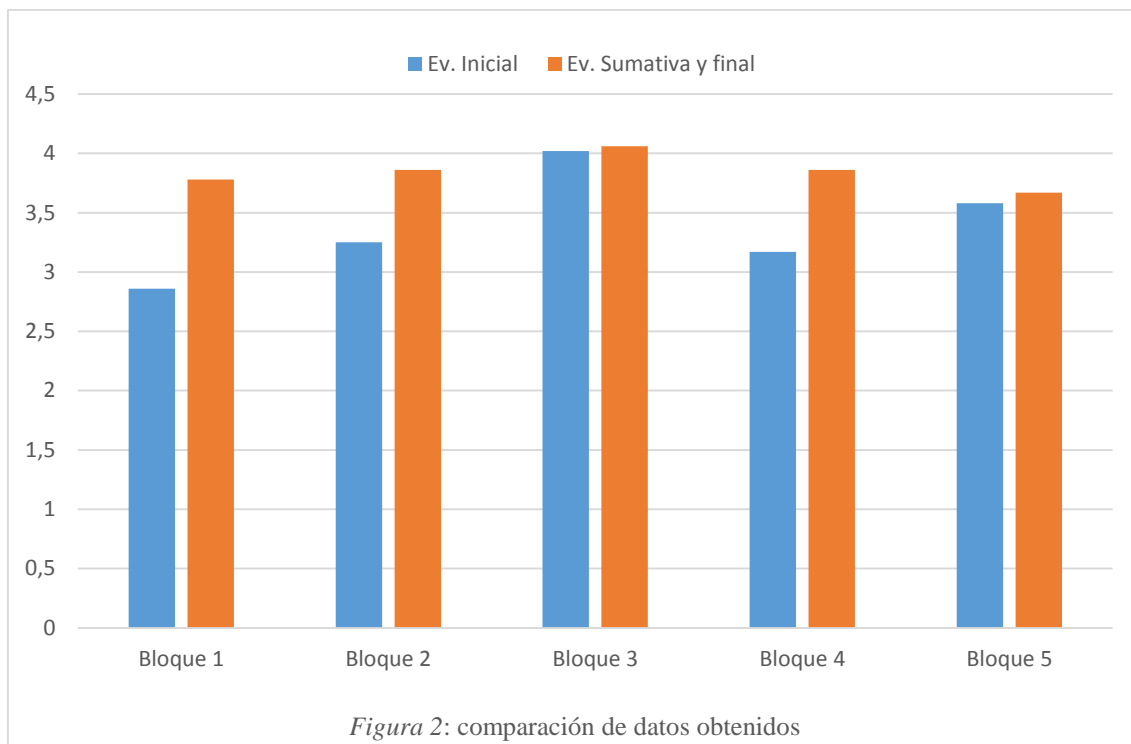
- Ítem 9 (creatividad y resolución de problemas): si bien la resolución de problemas flaqueó en algunos momentos, la creatividad de los alumnos fue elevada, reflejándose sus ideas en las diversas actividades realizadas durante el proyecto. Aun así, los valores de este ítem no son muy elevados debido a que se tomaron en cuenta ambos apartados y no solo la creatividad.

Tabla 6

Bloque 5: trabajo en equipo y aspectos relacionados con el PBL

Ítems evaluables	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Media total
Ítem 1	3,75	3,75	3,75	3,5	4	3,75
Ítem 2	3,5	3,5	3,5	3,75	3,75	3,6
Ítem 3	3,75	4	3,5	4	4,5	3,75
Ítem 4	3,5	3,5	3,5	3,75	3,75	3,6
Ítem 5	3,75	3,75	3,5	3,5	4	3,7
Ítem 6	3,25	4,5	4,5	4	4,25	4,1
Ítem 7	3,75	3,5	4	4	4	3,85
Ítem 8	3,75	3,25	3,5	2,25	3,5	3,19
Ítem 9	3,25	3,75	3,75	3,25	3,75	3,55

A continuación, se representa gráficamente (Figura 2) la comparación establecida entre los resultados obtenidos en la evaluación inicial (semana 1 de proyecto) y los datos recogidos mediante evaluación sumativa y final, para comprobar si, a la luz de los resultados, se experimenta mejora o no, atendiendo a los bloques evaluables. Se pretende que de una manera gráfica y visual se noten las diferencias entre las destrezas de los alumnos al comenzar el proyecto y a su finalización.



La información obtenida nos indica que se ha experimentado mejora en los cinco bloques evaluables, si bien algunos con mayor incidencia. El bloque 1, que hace referencia a la comprensión de textos orales (es decir, a las destrezas que derivan del *listening*), el bloque 2, que se centra en la producción de textos orales (por lo que recoge ítems relacionado con la emisión de mensajes hablados en diversas situaciones comunicativas) y el bloque 4, que comprende la producción de textos escritos (por lo que se especializa en el desarrollo del *writing*) son en los que más han mejorado los alumnos, mientras que en el bloque 3, que recoge la comprensión de textos escrito, apenas ha aumentado el valor de la puntuación y en el bloque 5, que evalúa los apartados directamente relacionados con el ABP, solo se ha incrementado en unas décimas. Por consiguiente, los alumnos han aumentado sus destrezas lingüísticas relacionadas con la producción y comprensión de textos orales y con la producción de textos escritos.

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

La educación es un pilar fundamental de la sociedad y encierra un valor indiscutible. Es capaz de transformar culturas enteras y alterar el pensamiento y la acción de todos los que la reciben. Puesto que las sociedades cambian, también lo hace la educación. Se amolda y adapta a las características de la época, el lugar geográfico y las necesidades de los alumnos. Es por ello que en las últimas décadas se han desarrollado numerosas estrategias, metodologías y avances pedagógicos con el fin de optimizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles educativos. La enseñanza del inglés también se encuentra inmersa en ese proceso, dando fruto a numerosos métodos y técnicas de aprendizaje, entre los que se encuentra el enfoque comunicativo (Hymes, 1972; Richards y Rogers, 1986).

La comunicación es la piedra angular en el aprendizaje de una lengua extranjera (LOMCE, 2013), por lo que desarrollar estrategias o llevar a cabo enfoques didácticos que busquen su mejora es una buena opción de trabajo.

Por su parte, la metodología ABP, que difiere de la enseñanza tradicional, aporta elementos (trabajo en equipo, cooperación, evaluación de calidad, uso de las TICs...) que no solo son útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ayuda y complementa a las competencias curriculares (Galeana, 2006: 3-7).

El presente trabajo propuso la puesta en práctica de un modelo mixto que aplicara características del ABP a una enseñanza de corte más tradicional, que sin cambiar radicalmente la metodología del aula, ayudara a la mejora de la adquisición de competencia comunicativa y las cuatro destrezas en el aprendizaje de una lengua extranjera⁸.

Tras la aprobación del proyecto y una vez puesto en práctica, la evaluación y las rúbricas utilizadas para ello muestran unos datos favorables a la utilización de dicha metodología.

Los bloques de contenido 1, 2 y 4 (Figura 2) son los que más han experimentado un incremento a lo largo de las semanas. Los otros bloques restantes, si bien no muestran un avance significativo respecto a la evaluación inicial y final, también muestran un ligero avance positivo. Aquí se muestran más

⁸ Si bien el trabajo se centra en la lengua extranjera inglés, puede ser aplicable en el aprendizaje de cualquier otra lengua, inclusive una L2 o en el aprendizaje del español para alumnos con diferente lengua materna.

detalladamente las conclusiones extraídas respecto de los bloques mencionados anteriormente:

- Bloque 1 (comprensión de textos orales): a lo largo de las semanas los alumnos mejoraron en su comprensión auditiva y se reflejó en momentos cotidianos del aula, tales como el número de veces que hubo que repetir las explicaciones de las actividades, en el ritmo de trabajo, (que aumentó semana a semana, al necesitar dedicar menos tiempo a la comprensión de los mensajes orales), etc. así como en aspectos fonéticos y de pronunciación (por ejemplo, la palabras *sword* o *castle* eran casi siempre mal pronunciadas al principio del proyecto y se notó mejoría a lo largo de las semanas).
- Bloque 2 (producción de textos orales): de manera similar a lo ocurrido con el bloque 1, a medida que las semanas del proyecto avanzaron también lo hicieron la cantidad de mensajes orales emitidos por los alumnos en inglés, así como la calidad de los mismos (uso de vocabulario más avanzado, óptima gramaticalidad, etc.) y su pronunciación. A lo largo de las sesiones, los alumnos comprendieron la necesidad de establecer una comunicación eficaz tanto dentro del grupo como fuera del mismo (comunicación con otros grupos y el profesor).
- Bloque 4 (producción de textos escritos): las actividades que los alumnos realizaron en el proyecto también tuvieron una importante carga lectoescritora y se reflejó en la capacidad de los alumnos para crear textos escritos (cartas, lemas, preguntas, redacciones, etc.) a medida que transcurrían las sesiones. También se percibió un aumento de la motivación cuando los textos escritos estaban inmersos dentro de la ambientación medieval del proyecto.

Todo ello indica que la metodología ABP puede ser útil en las clases de lengua extranjera. Varios factores que se exponen a continuación influyeron en los resultados, que pueden ser diferentes si la metodología ABP hubiera sido aplicada en su totalidad o si el grupo-clase en el que fue dado el proyecto hubiese sido otro:

- Horario y duración del proyecto: las horas que el centro dispuso para la aplicación del proyecto se ajustaron al horario establecido durante cinco

semanas, siendo una buena oportunidad ofrecida por el centro, ya que, al aplicar el proyecto en el aula, se reducen las horas empleadas para impartir las lecciones de inglés habituales y de corte más tradicional. Para ello, se tuvo que presentar el proyecto y la programación para incluirlo en la programación anual del centro y que fuera aprobado por el equipo directivo, además que los profesores cuyas horas iban a ser utilizadas dieran su consentimiento. De tal manera, se repartieron las actividades de acuerdo al tiempo disponible. Ello supuso establecer actividades de duración más definida, lo que llevo al profesor a controlar los tiempos de trabajo y regular las actividades en función del horario y el ritmo de trabajo de los alumnos.

- Interdisciplinariedad: un proyecto interdisciplinar es un proyecto rico que ofrece muchas más posibilidades en el aprendizaje (Sierra et al., 2013: 177). Es por ello que se planteó el proyecto para que cohesionara con las asignaturas de lengua extranjera, *Arts and Crafts* y Ciencias Sociales. Sin embargo, debido a que no se pudo utilizar todo el horario lectivo del centro para trabajar el proyecto, muchas asignaturas no tuvieron cabida. En una futura puesta en práctica de un proyecto similar, una interdisciplinariedad global puede suponer un reto muy interesante con unos resultados muy favorables, puesto que se trabajarían todas las áreas del currículum de manera sintética a través del proyecto.
- Metodología mixta: aplicar una metodología mixta supuso elegir qué actividades se realizaban con ABP y cuáles seguirían una enseñanza más tradicional. Se optó porque todas aquellas actividades relacionadas directamente con aprendizaje memorístico (terminaciones verbales, tiempos en pasado, conceptos clave, etc.) tuvieran el carácter de enseñanza tradicional, porque era a lo que los alumnos estaban acostumbrados y, debido a la duración del proyecto, no se hubiera podido llevar a cabo plantear toda la unidad didáctica.
- Recursos y materiales: los recursos y materiales utilizados fueron o bien diseñados por el profesor (presentaciones *Power Point*, fichas de trabajo, rúbricas de evaluación, etc.) o bien por los propios alumnos (flashcards, textos, cartas, etc.). Además, se recalca la importancia del uso de material real para mejorar la motivación y la atención y que dicho

material sea o bien reciclado o bien asequible a bajo coste para que todo el alumnado pueda ser partícipe del proyecto.

- Colaboración y participación de los equipos: debido a que la motivación fue muy elevada durante las sesiones, los alumnos mostraban un gran interés y participación (si bien aquellas sesiones de metodología más tradicional se notaba más dejadez y despiste) en las actividades propuestas y en la realización del proyecto. Mostraron al mismo tiempo compañerismo y ayuda intra y entre equipos, lo que es un factor clave para trabajar educación en valores tales como relaciones sociales y habilidades de comunicación y empatía (Ortiz, 2003: 70-71).
- Conflictos: trabajar en educación supone que a veces surgen todo tipo de conflictos en el aula propio de las características de los niños. La mayoría de ellos fueron fruto de la actividad diaria del aula y no supusieron altercados graves o que interfirieran con la realización del proyecto. Sin embargo, uno de ellos sí que fue relevante. Durante horario extraescolar en el que ningún profesor se encontraba presente en el aula, dos de los alumnos se enzarzaron en una discusión y posterior pelea que culminó con la rotura y desperfecto de dos de los castillos de los grupos de dichos alumnos. Cuando el problema se dio a conocer y tras las disculpas oportunas de los susodichos, se planteó una estrategia de votaciones para que los culpables acataran las consecuencias derivadas de sus actos. Cada equipo propuso su opinión y valoración de lo ocurrido así como de posibles soluciones para que el altercado no se volviera a repetir. Finalmente, los responsables fueron encargados de tareas de limpieza extra del aula así como a ayudar a reparar los castillos dañados, que al darse el conflicto en la cuarta semana, tuvieron que ser finalizados en horario no lectivo.

En síntesis, de todo lo expuesto anteriormente, el trabajo presenta una propuesta metodológica y didáctica diferente a las enseñanzas tradicionales. A la luz de los datos obtenidos, la aplicación de la metodología ABP es favorable en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que remarca el valor de la innovación docente y metodológica en el aula que, ante el mismo nivel de dificultad de contenidos teóricos, es capaz de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también se observaron ciertos comportamientos y

actitudes de los alumnos a la hora de trabajar en equipo. Ya que estos eran heterogéneos, el nivel particular de inglés de cada alumno varía. Puesto que se remarcó desde el principio del proyecto la importancia del trabajo en equipo y el sentimiento que este produce, se ofrecieron estrategias de ayuda entre los miembros del grupo para que todos ellos comprendieran las actividades y pudieran realizar el proyecto sin necesidad de aplicar una adaptación curricular o tomar medidas extra de atención a la diversidad, aun cuando varios de los alumnos de la clase estaban diagnosticados como ACNEAE.

Finalmente, si bien la presente propuesta no puede ser catalogada como un proyecto de investigación al uso, sí que toma varias de las características de un modelo de investigación para poder evaluar y comprobar la hipótesis que planteaba el proyecto. No obstante, este trabajo puede ser utilizado para futuras investigaciones o propuestas metodológicas de corte similar a esta que podrían arrojar datos más precisos y relevantes en diversas situaciones educativas. Además, aporta datos realistas sobre los niveles de aprendizaje en una situación educativa concreta, al poder llevarse a la práctica y no quedar solo en una reflexión teórica acerca del tema de investigación, por lo que puede ser una base de una labor a partir de la cual continuar en próximos trabajos de investigación educativa o de aplicación didáctica en el aula.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda, S. R., (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Innovación Experiencias Educ*, 26, 1-5.

Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8, 94-103.

Barreras Gómez, M. A.: (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 31-52.

Barreras Gómez, M. A. (2017). Modelo PBL en la docencia universitaria de la didáctica de la lengua inglesa. *Tejuelo*, 25, 111-144

Bermejo, V. G. (2016). Análisis del vocabulario en libros de texto para la enseñanza AICLE en 5º de educación primaria [Analysis of vocabulary in CLIL textbooks for 5th year of Primary Education.]. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 34, 29-47.

Betancourt, B. L. C. (2015). Writing: A Profitable but Negated Skill in English Classes in Undergraduate Programs. *The Grove-Working Papers on English Studies*, 22, 11-37.

Boletín Oficial de la Rioja (BOR) (Real Decreto 126/2014, 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria). *Boletín oficial del Estado*, nº 52.

Bonafé, J. M. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de sociología de la educación. RASE*, 1, 62-73.

Bordas, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.

Brownell, J. (2015). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Routledge.

Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, 1-11.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton

Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg. Cambridge University Press.

Cubillán, L. J. G. (2007). Aulas creativas para el siglo XXI. *Encuentro Educativo*, 14, 167-177.

Cumming, A- (2006). Teaching writing: Orienting activities to student's goals. Ediger, A (2006). Developing strategies L2 readers... by reading for authentic purpose. En Juan, E. U., y Flor, A. M. (Ed.) (2006) *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (Vol. 29), 473-493. Berlín (Alemania).Walter de Gruyter.

Dalton Puffer, C. (2006). Questions and strategies to encourage speaking in content-and-learning integrated classrooms. En Juan, E. U., y Flor, A. M. (Ed.) (2006) *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (Vol. 29), 187-215. Berlín (Alemania).Walter de Gruyter.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In Delanoy and Volkmann, (eds.) (2008) *Future Perspectives for English Language Teaching*, 139-159. Heidelberg: Carl Winter.

del Puerto, F. G., & Lacabex, E. G. (2015). La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español. *Revista PULSO*, 31, 37-66.

Domingo Coscollola, M., & Fuentes Agustí, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 171-180.

Domínguez González, Pablo (2008). *Destrezas productivas y destrezas receptivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Marco ELE. Volumen 6.

Ediger. A (2006). Developing strategies L2 readers... by reading for authentic purpose. En Juan, E. U., y Flor, A. M. (Ed.) (2006) Current trends in the development and teaching of the four language skills (Vol. 29), 303-329. Berlín (Alemania).Walter de Gruyter.

Education First (2015). *English Proficiency Index*. EF English Standard Text. Extraído de: www.ef.com/epi

Eurobarometer (2005). *Europeans and Languages*. European Commission.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1, 1-17.

Gallardo, A. M. L. (2014). *El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género* (Tesis doctoral), Universidad de Málaga, Málaga.

Gellfren, Veronica (2012). *Fun with flashcards*. Learnmore projects.

Grabe W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction. Ediger. A (2006). Developing strategies L2 readers... by reading for authentic purpose. En Juan, E. U., y Flor, A. M. (Ed.) (2006) Current trends in the development and teaching of the four language skills (Vol. 29), 279-303. Berlín (Alemania).Walter de Gruyter.

Graddol, David (2006) *English Next: Why Global English May Mean the End of «English as a Foreign Language»*. London: British Council.

Guil Bozal, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli*, 5, 81-95.

Gutiérrez, Félix Martín. (2010). A vueltas con la globalización del inglés: expectativas y paradojas. *Historia y Comunicación Social*, 15, 27-45.

Hernando, F. Z. (1997). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 69-100. Oikos-Tau.

Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40, 109-131.

House, Susan (1997). *An introduction to teaching English to children. Richmond Handbooks for teachers*. London, United Kingdom. Richmond publishing

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Active learning and methods of teaching. *Tiempos de cambio universitario*, 59, 1-19.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In. Pride and Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.

Juan, E. U., y Flor, A. M. (2006). Current trends in the development and teaching of the four language skills (Vol. 29). Berlín (Alemania).Walter de Gruyter.

Koran, E. (2016). *Developing Sociolinguistic and Pragmatic competences in English as a Foreign Language (EFL) Students at University Language School (Iraqi case)*. (Extended abstract of a Doctoral Dissertation). International Black Sea University. Tbilisi.

Kurniasih, E. (2011). Teaching the four language skills in primary EFL classroom: Some considerations. *Journal of English Teaching*, 1, 70-81.

Larsen-Freeman, Diane. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press

Lau, G. (2002). The use of literary texts in primary level language teaching in Hong Kong. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 1, 172-179.

Leontaridi, E., Ruiz Morales, M., & Peramos Soler, N. (2009). Aprender no es un juego, ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la

clase de ELE. *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2*, 151-162.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo, núm. 106.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46, 11-21.

Mendelshon J. D. (2006). Learning how to listen using learning strategies. En Juan, E. U., y Flor, A. M. (Ed.) (2006) Current trends in the development and teaching of the four language skills (Vol. 29), 75-91. Berlín (Alemania).Walter de Gruyter.

Méndez, J. M. Á. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium*, 193-204.

Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.

Ortiz, J. M. P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.

Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and instruction*, 19, 228-242.

Parente, D. (2016) Gamificación en la educación. *En Gamificación en aulas universitarias*, 11-24.

Pérez, E. B., & Urbieto, C. T. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 17, 396-403.

Pérez Morales, J. I. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. (Tesis doctoral) Universitat de Girona, Girona.

Piepho, H.-E. 1981. *Establishing objectives in the teaching of English*. En C. Candlin (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. London. Longman.

Powers. E, Donald (2010). *The case for a comprehensive, Four-Skills Assessment of English Language Proficiency*. TOEIC Compendium 12.1

Prasad Parajuli, Bishnu (2004). *A handbook for Primary English Teachers*. Curriculum Development Centre. Sanothimi, Bhaktapur.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, 13, 13-25.

Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan L. R. (Ed.) (2006) *Educational Measurement*, 623-646.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56, 411-436.

Sierra, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24, 165-184.

SIL International. (1999). *The Four basic language skills*. Recuperado de: <http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/GudlnsFrALnggAndCltrLrnngPrgrm/FourBasicLanguageSkills.htm>

Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé. España.

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos, *Ministerio de Educación y Ciencia*, 209-242.

Tippelt, R., & Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador, München, Berlin.

Türker, F. (1991). Using literature in language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 299-305.

Traverso-Ribón, I., Balderas-Alberico, A., Dodero, J. M., Ruiz-Rube, I., & Palomo-Duarte, M. (2016). Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos. Sustainable assessment of learning experiences based on projects. *Education in the Knowledge Society*, 17, 1-19.

Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação Siglo XXI*, 34, 271-285.

Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381-393.

Zambrano, G., Tejada, J., & González, A. P. (2006). *La Evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés*. (Trabajo Especial de Grado), Unitar Roviera I Virgili, Tarragona.